



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

BEATRIZ SIMÃO DIAS

**O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OBSERVAÇÕES DE VÍNCULOS CORRIQUEIROS EM SALA DE AULA COM
CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS PARTICIPANTES DE UMA CRECHE DO DF**

Brasília

2018

BEATRIZ SIMÃO DIAS

**O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OBSERVAÇÕES DE VÍNCULOS CORRIQUEIROS EM SALA DE AULA COM
CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS PARTICIPANTES DE UMA CRECHE DO DF**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Francisco Rengifo-Herrera.

Brasília

2018

BEATRIZ SIMÃO DIAS

**O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OBSERVAÇÕES DE VÍNCULOS CORRIQUEIROS EM SALA DE AULA COM
CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS PARTICIPANTES DE UMA CRECHE DO DF**

Monografia de autoria de Beatriz Simão
Dias, apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia pela Universidade de Brasília.

Brasília-DF, ____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr. Francisco José Rengifo-Herrera – Orientador
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Alia Maria Barrios González – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Gabriela Mieto – Examinadora
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Suplente

Brasília
2018

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que ele fosse realizado. Ao meu pai, que sempre me apoiou e me deu força para que eu continuasse, à minha mãe que sempre acreditou no meu potencial e à minha filha que brilhantemente foi o maior estímulo para a conclusão de uma etapa tão importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por manter-me confiante e paciente para concluir essa etapa da minha vida.

Ao meu pai, Eduardo, que desde sempre me ensinou sobre a importância de estudar e me incentivou a entrar no curso de Pedagogia, pelo qual me descobri apaixonada.

À minha mãe, Rosa, que sempre esteve presente em momentos importantes da minha vida e acreditou em mim.

À minha vó Letícia, que sabiamente me ensinou sobre a vida.

Ao meu companheiro, José Carlos, que me ajudou e acreditou que eu conseguiria chegar até aqui.

À minha filha, Gabriela, que sem saber mudou completamente a minha vida e me impulsionou a concluir o curso com muita garra.

Às minhas amigas da UnB, Sofia e Daniele, por me ajudarem de todas as formas inimagináveis e passarem comigo momentos maravilhosos na universidade.

Ao meu orientador, Francisco Rengifo, que com paciência e tranquilidade me acompanhou e me orientou nesse processo tão significativo.

Ao curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, e às pessoas com quem convivi nesses espaços ao longo desses anos, inclusive os funcionários.

Minha gratidão a todos vocês!

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si,
mediados pelo mundo. ”*

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho buscou contribuir com questões referentes à afetividade na Educação Infantil como forma de desenvolvimento e aprendizagem em situações corriqueiras na creche, considerando diversos fatores importantes acerca do assunto. Com embasamento em uma perspectiva semiótico-cultural, que define a cultura como essencial e formadora do ser humano, destacamos conceitos importantes e referentes à criança de zero a cinco anos segundo aspectos educacionais. O objetivo deste trabalho é identificar, nos vínculos afetivos, ações que podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança. As observações, registradas na metodologia, foram divididas em situações, que evidenciaram a importância de vínculos afetivos constantes em espaços escolares. As categorias utilizadas para auxiliar as análises levaram em consideração as observações e entrevistas feitas com professoras, exemplificando o papel essencial do professor como mediador da aprendizagem em processos de afetividade. Os resultados do estudo evidenciam como momentos e interações corriqueiras envolvem ações/sentimentos, como empatia, reconhecimento do outro, acolhimento e contato físico, necessários para o desenvolvimento infantil.

Palavras chaves: Afetividade. Educação Infantil. Relação professor-aluno.

ABSTRACT

This work sought to contribute to issues related to affectivity in Child Education as a way of development and learning in common situations in the day care center, considering several important factors on the subject. Based on a semiotic-cultural perspective, which defines culture as essential and formative of the human being, we highlight important concepts referring to children from 0 to 5 years in educational aspects. The objective of this work is to identify in affective bonds actions that can contribute to the integral development of the child. The observations, recorded in the methodology, were divided into situations, which evidenced the importance of constant affective bonds in school spaces. The categories used to support the analyzes took into account the observations and interviews made with teachers, exemplifying the essential role of the teacher as mediator of learning in affective processes. The results of the study show how moments and commonplace interactions involve actions/feelings, such as empathy, recognition of the other, welcoming and physical contact, necessary for child development.

Key-words: Affectivity. Early Childhood Education. Teacher-student relationship.

SUMÁRIO

I PARTE - MEMORIAL

Memórias de uma vida	12
----------------------------	----

II PARTE - MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO	16
------------------	----

CAPÍTULO 1. REVISÃO TEÓRICA

1.1 A Educação Infantil no Brasil	18
1.1.1 A Educação Infantil como um direito de todos	18
1.1.2 A história da Educação Infantil no Brasil.....	20
1.1.3 Fundamentos sobre as creches.....	23
1.1.4 Currículo em Moimento da Educação Básica – Educação Infantil.....	25
1.1.5 A importância da creche para o desenvolvimento da criança.....	26
1.2 Afetividade e Desenvolvimento	28
1.2.1 Afetividade na Educação Infantil.....	28
1.2.2 Os processos afetivos e a construção da realidade na criança	30
1.2.3 Afetividade para a aprendizagem	32

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

2.1 Contextualização da pesquisa	36
2.2 Sujeitos participantes da pesquisa	37
2.3 Procedimentos metodológicos	37
2.3.1 Parte A - Observações.....	37
2.3.2 Parte B - Entrevistas.....	38
2.4 Observações, situações e análise geral.....	39
2.4.1 Observação 1: Situação A – Hora da Brincadeira	39
2.4.1.1 Análise da Observação 1 - Situação A	42
2.4.2 Observação 1: Situação B – Jantar	43
2.4.2.1 Análise da Observação 1 - Situação B	45
2.4.3 Observação 2 – Situação única	46
2.4.3.1 Análise da Observação 2.....	49

CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Categorias de análise	51
3.1.1 Engajamento	51
3.1.2 Empatia.....	52
3.1.3 Vínculo Afetivo	52
3.1.4 Reconhecimento do outro	53
3.1.5 Partilha de atividades.....	54

3.1.6 Acompanhamento da ação	54
3.1.7 Narrativa das ações realizadas	55
3.1.8 Acolhimento	55
3.1.9 Contato Físico.....	56
3.1.10 Entonação.....	56
3.1.11 Aspectos metacomunicativos	57

CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	61
--------------------------	-----------

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista	65
APÊNDICE B - Resposta Da Entrevista - Professora A.....	66
APÊNDICE C - Resposta da Entrevista - Professora B	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Situação A – Hora da Brincadeira	40
Quadro 2 - Situação B – Jantar	43
Quadro 3 - Situação única.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal de 1988
CEMAB	Centro de Ensino Médio Ave Branca
CM	Currículo em Movimento
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do DF

PARTE I

MEMORIAL

MEMÓRIAS DE UMA VIDA

Minha história acadêmica começou cedo, quando fui matriculada com um ano e meio de idade em uma creche pública em São Paulo, cidade onde nasci em julho de 1993 e morei por alguns anos. Meu pai trabalhava como condutor de trem no metrô, por isso tive que ficar na creche, lugar onde tive minha primeira vivência educacional fora de casa.

Aos três anos de idade, meus pais resolveram se separar e minha mãe decidiu vir para Brasília viver uma nova vida junto comigo e outros familiares que aqui já moravam. Nos estabelecemos e seis meses depois fui matriculada em uma escola perto da minha casa e lá passei dois anos: os chamados Jardim I e II. A escola era pública e muito boa. Lá comecei a ser alfabetizada e fiz amizades que permaneceram em minha vida.

No Jardim III, meu pai pediu para que eu mudasse para uma escola particular, o Colégio Progressivo, e assim minha mãe fez. Aprendi a ler e escrever aos cinco anos de idade e lembro-me até hoje de momentos em que meu pai ligava para que eu contasse histórias para ele pelo telefone, para que eu mostrasse o que aprendi. Neste colégio, lembro-me da professora Gislaine, que sempre tratava com muito carinho seus alunos e com quem tive foto da formatura da Educação Infantil.

Passei dois anos nessa escola e mudei novamente para o Colégio Marista, também particular, mas considerada melhor pelo meu pai, que havia pesquisado. Fiquei no Marista da segunda à oitava série e passei por diversas situações durante essa fase escolar, como baixo rendimento, indisciplina e brigas com colegas de classe e da escola.

O colégio Marista era como minha segunda casa, eu passava a maior parte do dia na escola. Havia aula de reforço no turno contrário e sempre havia trabalho para fazer, então os grupos também se reuniam no período da tarde para continuar os trabalhos e concluí-los.

A primeira professora que tive contato no Marista foi a Catiussia, a quem lembro que recitava poemas lindos para a turma ao ar livre e quem eu gostava bastante. Recordo-me também de quando eu era um pouco maior, da professora de inglês, com quem eu não me relacionava bem, acontecendo diversas confusões durante o ano e ocasionando em reuniões com minha responsável.

A vida escolar no Marista foi marcada por muita felicidade, mas também por muitos problemas. Após diversos problemas na escola e, conseqüentemente, com a minha mãe, tive que sair do colégio em que fiquei sete anos e me sentia parte dele.

Meu Ensino Médio começou no colégio Santa Terezinha, onde passei a metade do primeiro ano com muita dificuldade de adaptação, principalmente com outros alunos, pois a maioria deles já se conhecia e ficava em grupos que não havia espaço para novatos.

Em disciplinas como Física, eu era exemplar no colégio Santa Terezinha, sendo muito elogiada por professores. No entanto, o meu relacionamento com alguns estudantes me atrapalhava em vários aspectos, por isso mudei de escola novamente e fui para a escola pública onde passei o restante do primeiro ano do Ensino Médio, o Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB).

O CEMAB foi uma escola em que senti a diferença do ensino particular para o ensino público no DF, porém, como estava bem atrasada por conta de problemas escolares passados, acabei terminando o ano com dependência em matemática.

Meu Ensino Médio foi de fato conturbado, com problemas pessoais e escolares que influenciaram de alguma forma na pessoa que sou hoje. A partir do segundo ano fui morar com o meu pai em São Paulo e a minha realidade mudou totalmente em todos os sentidos.

Em 2009, a mudança em minha vida foi brusca e precisa. Saí de Brasília, lugar onde mesmo com problemas eu me sentia feliz e tinha vários amigos, e fui para São Paulo, aonde eu só ia para passar férias e me divertir. Quando me mudei tive que conviver com meu pai, a mulher com quem ele havia casado e meu irmão, fruto do casamento dos dois.

Conseguimos achar uma escola que tivesse prova para que eu conseguisse eliminar a dependência da antiga escola e assim encontrou: o Colégio Califórnia. Passei na prova e ingressei o segundo ano do ensino médio nessa escola. No Colégio Califórnia conheci pessoas que tinham vivências completamente diferente das minhas

e por alguns meses, os primeiros, sofri diversos ataques por parte de colegas de classe por conta do meu sotaque diferente.

Na escola sempre se debatia sobre problemas como o *bullying* e como ele deveria ser combatido, pois naquela escola existia um alto índice de pessoas que sofriam com isso, eu não era a primeira. Califórnia me ensinou coisas que eu nunca esqueci, como respeitar o próximo e aceitar as diferenças, mas muitos dos alunos não compreendiam a gravidade do problema.

Nessa escola tive professores maravilhosos que paravam suas aulas para tratar de problemas "extracurriculares", tive também outros que me incentivaram a nunca desistir e persistir rumo aos meus sonhos, como uma professora de Português, a Roseli.

O terceiro e último ano do Ensino Médio foi tão intenso como os outros anos. Decidi sair da escola em que estava e fui para outra perto de onde morava: O colégio Espírito Santo. Antes de decidir mudar de escola, meu pai me avisou que era diferente das outras e que o ensino era mais "puxado", mas eu insisti na mudança, fiz a prova para entrar e consegui, mas fui informada que estava com muita defasagem e que deveria frequentar as aulas de reforço para conseguir me adaptar ao colégio.

O ensino no Colégio Espírito Santo era de fato diferente das diversas escolas pelas quais eu havia passado, e eu tive ainda muita dificuldade de me adaptar ao novo ambiente, às novas pessoas e à nova proposta de ensino. Eu gostava muito daquela escola, fiz amizades que marcaram minha vida, como minha amiga Layla, que hoje é madrinha da minha filha.

Por estar com a aprendizagem defasada e dificuldade na maioria das matérias, com exceção de Português, tive que mudar novamente de escola e terminei o Ensino Médio em uma escola pública chamada João Dias da Silveira, onde percebi novamente a diferença entre o ensino particular e público no Brasil.

Meu Ensino Médio foi de fato muito conturbado em muitos aspectos da minha vida, mas foi a partir dele que pude pensar e refletir sobre o que eu gostaria de ser na vida como profissional: professora. Por conta da mudança das diversas escolas em que passei, pude diferenciar o papel do professor em todas elas e o quanto ele se faz essencial na vida do aluno.

Após o término do Ensino Médio e com a certeza da profissão que eu gostaria de seguir, fiz cursinho pré-vestibular durante um ano e lá aprendi coisas que não havia aprendido durante os três anos do Ensino Médio. Acredito que o cursinho ajudou-me

a enfrentar e superar um pouco da defasagem da aprendizagem que carreguei e carrego ainda comigo. Prestei vestibular em algumas faculdades em São Paulo e na USP (Universidade de São Paulo) para o curso de Letras- Português, que não consegui entrar. E em Brasília na UnB (Universidade de Brasília) para Pedagogia, e lá ingressei no curso noturno.

A UnB foi parte essencial na minha vida. Durante o tempo de curso vivenciei momentos únicos e mudanças radicais ocorreram em minha vida como o nascimento de minha filha. Na UnB presenciei e percebi a mudança de muitas pessoas, inclusive a minha mudança pessoal. Lutei contra o tempo, frustrei-me ao não conseguir o que gostaria no tempo em que queria. Tive o apoio de pessoas que levarei comigo por toda a vida em memória e colocarei em prática como docente.

PARTE II

MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho mostrará as diversas nuances e variações que surgem ao longo das interações entre professoras e crianças, enfatizando nos engajamentos afetivos que ocorrem de forma recorrente, e que estão presentes na vida da criança na Educação Infantil, em um espaço repleto de interações e vínculos como a creche.

A afetividade faz parte da rotina e do cotidiano da criança desde o momento em que nasce em virtude das relações com seus familiares, por isso, ela se sente segura perto das pessoas com quem mantém um vínculo afetivo constante. A teoria de Vygotsky fundamenta-se no conceito do desenvolvimento humano a partir do meio social/cultural em que está inserido, salientando tanto a importância da cultura como influenciadora no processo de aprendizagem infantil, incluindo as emoções/afetividade, como também a do mediador/adulto, respectivamente.

Diante disso, a relação afetiva está diretamente ligada à aprendizagem da criança em sua vida escolar, pois a relação do professor-aluno vai muito além do profissional, ela se dá por meio de contextos de afetividade.

Para Piaget (1977), o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e um afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções. O afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência, tornando difícil encontrar um comportamento apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo, e vice-versa.

Partindo dessa explanação, o trabalho visa responder à seguinte problemática: Quais as características do relacionamento professor-aluno em situações corriqueiras dentro da sala de aula que revelam engajamentos afetivos ao longo dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Infantil em escolas do DF?

Com base nesses questionamentos, o objetivo deste trabalho é analisar os engajamentos afetivos e as ações de cuidado/educação na relação professor-aluno ao longo dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Infantil em escolas do DF.

Como subsídio para análise, pretendemos usar a perspectiva semiótico-cultural, cujo objetivo é estudar as mudanças ocorridas durante a trajetória de vida do indivíduo a partir da relação com o outro no meio em que se encontra, com a inserção da cultura como base formadora e determinante no processo de desenvolvimento humano.

O trabalho será dividido, respectivamente, em três partes: referencial, aspectos metodológicos e análise de dados. A primeira irá abranger a revisão teórica concernente à Educação Infantil no Brasil e os aspectos legais referentes a esse tema. Nesse mesmo capítulo será abordada a afetividade vinculada à essa etapa da Educação Básica, à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. No segundo capítulo, será apresentada a contextualização da pesquisa e, por conseguinte, os participantes e procedimentos utilizados para a construção desse trabalho acadêmico, além das análises das observações e das entrevistas. O terceiro capítulo irá abranger as discussões acerca dos resultados obtidos e, por fim, as considerações finais.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de caracterizar e especificar o papel que as relações corriqueiras envolvendo engajamentos afetivos entre professor-aluno se fazem significativas no processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil. Meu interesse pessoal pelo assunto começou em meu primeiro estágio remunerado em uma creche, enquanto vivenciava de perto os constantes vínculos afetivos entre os indivíduos. O fundamento dessa pesquisa consiste em contribuir com essas relações a fim de afiançar para a minha prática docente e social por ser um tema de extrema importância e relevância nos processos formativos na educação infantil, principalmente aos pedagogos.

O estudo feito acerca do tema abrange a relação professor-aluno e vice-versa durante algumas atividades com crianças de um a dois anos de idade em uma creche. As observações feitas para embasar esse trabalho consideraram os sujeitos observados sem nenhum pré-conceito estipulado, sendo exclusivamente objetivas para o desdobramento da pesquisa.

Outro aspecto importante que devemos salientar está relacionado com o fato de identificar que em pesquisas anteriores foram pontuados alguns comportamentos de isolamento de crianças entre um e dois anos, quando a professora não facilitava engajamentos afetivos ao longo das atividades em sala de aula (RODRIGUES, 2017).

CAPÍTULO I

REVISÃO TEÓRICA

O referencial teórico foi dividido em dois capítulos, que serão essenciais para a compreensão das observações e das análises. A pesquisa foi construída a partir de observações e entrevistas feitas separadamente, com o intuito de demonstrar como a afetividade se faz presente em momentos corriqueiros, considerando as consequências disso para o desenvolvimento infantil.

O primeiro capítulo irá expor alguns aspectos gerais sobre a origem e a organização do sistema brasileiro da Educação Infantil (EI), abrangendo aspectos históricos, políticos e sociais a partir de uma primeira concepção. Ao longo do primeiro capítulo é apresentado como a EI tornou-se um direito da criança, colocando como enfoque principal a criação de creches como espaços para as mesmas e as mudanças que ocorreram nesses espaços com o passar do tempo, considerando a creche como um lugar essencial para desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esse primeiro capítulo pretende contextualizar a pesquisa e os aspectos legais e conceituais que estão envolvidos nela. Dessa forma, é apresentado um embasamento do que será analisado nas observações e registros obtidos nos dados.

O segundo capítulo apresentará a afetividade como parte essencial e indissociável da vida da criança: em suas interações, nas relações na creche e como ela se faz determinante para o desenvolvimento infantil. Neste capítulo pretendemos usar alguns conceitos utilizados por diversos autores que fundamentam aspectos teóricos a respeito da construção dos vínculos afetivos que crianças entre 1 e 2 anos estabelecem no dia-a-dia com pessoas à sua volta, especificamente com o cuidador/professor, bem a construção da realidade na criança a partir dos vínculos construídos.

1.1 A Educação Infantil no Brasil

1.1.1 A Educação Infantil como um direito de todos

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 é estabelecido o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade. A Educação Infantil, segundo o Art. 29 da LDB, é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Assim, se esclarece o direito da criança de zero a cinco anos à uma educação de qualidade, visando o desenvolvimento daquela em diversos aspectos, abordados e descritos neste artigo (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo citado no parágrafo anterior, o objetivo da EI é o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos em todos os aspectos descritos, e para que isso aconteça deve-se levar em consideração as individualidades e especialidades de cada criança, assim como a participação da família e da comunidade como agentes inseparáveis para que esta lei se cumpra de forma integral. Neste sentido,

o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24)

A participação da família e da comunidade é de extrema importância na Educação Infantil, pois é na primeira que a criança encontra-se inserida desde os primeiros dias de vida e estabelece vínculos afetivos que interferem significativamente no desenvolvimento dela.

Conforme o Art. 31 da LDB, a Educação Infantil se organiza segundo as seguintes regras:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, p. 22)

Diante desse artigo, é importante enfatizar esta última parte (V), considerando de forma prioritária na Educação Infantil o desenvolvimento e aprendizagem da criança, partindo do pressuposto que esta se desenvolve a partir das interações que faz no meio em que se encontra. É também esclarecido o papel do professor mediante o processo de desenvolvimento do aluno na EI, pois afirma que é preciso esclarecer em documentação como se desenvolveu esse processo em sala de aula. Por isso, o professor/pedagogo é fundamental nesse sentido, tanto quanto mediador de interações, como alguém que também cria vínculos e interage com seus alunos.

Por ser um direito, a EI visa estabelecer o bem-estar da criança, lembrando que esta é um ser em desenvolvimento, não apenas passiva à aprendizagem, mas ativa também, sendo isso determinante na relação com outras pessoas dentro de instituições da própria Educação Infantil e fora dela.

O Art. 30 da LDB (1996, p. 22) aborda as instituições em que serão ofertadas a Educação Infantil: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” O presente trabalho dará maior importância à creche, instituição que será abordada durante os capítulos seguintes como um meio essencial de interação, afeto, aprendizagem e desenvolvimento.

O tópico seguinte fará um breve resumo da história da Educação Infantil: Como passou a ser um direito da criança? Qual foi o contexto histórico em que ocorreu? Serão abordados os aspectos sociais, políticos e históricos do nascimento da EI até o momento em que foi instituída como um direito da criança. A partir desse resumo pode-se discutir como a criança era reconhecida em um período histórico específico e como hoje ela é reconhecida, tornando-se importante como embasamento para a pesquisa feita e análise desta.

1.1.2 A história da Educação Infantil no Brasil

A EI no Brasil começou por volta de 1874, momento em que o cenário brasileiro, impulsionado pela Europa, se configurava economicamente com o aumento de indústrias, comércio e expansão da urbanização.

Diferentemente da Europa, o Brasil encontrava-se em um período histórico que necessitava de espaços que cuidassem das crianças, filhos de escravos advindos da Lei do Ventre Livre ou "Lei do Rio Branco". Essa lei foi promulgada em 1871 (assinada

pela Princesa Isabel) e que considerava livre todos filhos de mulheres escravas nascidos a partir da data da lei. As creches então tinham o nome de asilos, onde eram recebidas crianças em situações precárias. Esses espaços foram fundados com o objetivo de cuidar das crianças para que seus pais pudessem trabalhar. (SILVA, 2014)

Somente no período da república que as creches começaram a atender os filhos de operários, em virtude da expansão do número de indústrias e empregos e pelo reconhecimento da mulher na sociedade. Esse período histórico do século XIX foi memorável e de conquista para as mulheres e mães, pois a partir dele houve a inserção feminina no mercado de trabalho e, conseqüentemente, de novas estratégias para mantê-las empregadas e atentas ao serviço, acarretando na criação de lugares que atendessem às necessidades dessas mães trabalhadoras.

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creche e orfanatos surgiram com o caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Muitos foram os elementos que contribuíram para o surgimento dessas instituições, alguns desses foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira. (SOUZA et al., 2014, n.p.)

Se antes, a criança de zero a cinco anos não tinha importância social alguma, sendo tratada como um "adulto menor", após esse período começou-se a pensar de forma diferente, passou-se a ver a criança como um ser que requer cuidados. Se não pela família, era preciso que outras pessoas fizessem isso.

Em 1889, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Conforme Kramer (2003, p.52), os objetivos desse instituto eram: "atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância".

A primeira creche no Brasil foi criada em 1889 no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. No ano de 1918, foi criada a primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas (ANDRADE, 2010).

Então, com toda a mudança histórica, política e social, as pessoas, principalmente as mães empregadas, começaram a exigir do Estado o direito a um

espaço que acolhesse seus filhos, fazendo com que ele assumisse essa responsabilidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Porém, somente com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937 -1945), o governo assume oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde. (NASCIMENTO, 2015, p. 17447)

Inicialmente, a EI surgiu como um direito da mãe a ter um espaço para seu filho ficar enquanto ela trabalhava. Com o passar do tempo e o olhar diferenciado sob a infância, o direito passou a ser da própria criança, tendo em vista a nova concepção de infância, como aparece na fala de Bujes:

“[...] o que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social”. (BUJES, 2001, p.15)

Percebe-se nessa fala de Bujes que a criação de creches e pré-escolas aconteceu não apenas pelo contexto político, econômico e social, mas pelo fato de que a partir dessas mudanças a criança passou a ser vista como um ser social que também tem direitos, isto é, a concepção de infância foi mudando ao longo do tempo (BUJES, 2001).

Com a maior instrução das famílias trabalhadoras, aumentou-se a exigência por melhores condições onde seus filhos ficavam e a aceitação do Estado à Educação Infantil como um direito da criança. Ademais, o caráter original da creche foi mudando e estabelecendo outro propósito além do que já era instituído. A creche então deixou de ser um local apenas de cuidados pessoais e passou a ser um local em que aconteciam brincadeiras, contação de histórias, músicas, dentre outras atividades. A instituição foi modificando-se ao longo do tempo a partir do crescimento da população e da EI, estipulada como um direito social da criança (SILVA, 2014).

Veremos ao longo deste capítulo os novos significados da EI e, conseqüentemente, das creches para a população brasileira, e como se deu esse

processo ao longo dos anos até chegar à atualidade, com novas concepções e ressignificações.

1.1.3 *Fundamentos sobre as creches*

A nova concepção de trabalho para as mulheres e mães provocou substancialmente uma mudança no modelo da família brasileira. Como a família trabalhava nas fábricas (pai, mãe e filhos maiores), não havia espaço seguro para os filhos menores/bebês ficarem. Por isso, ficavam sozinhos em casa, descuidados. Isso influenciou o aumento da taxa de mortalidade infantil, desnutrição generalizada e acidentes domésticos, chamando a atenção e despertando o sentimento de piedade de religiosos, empresários, dentre outros. Nesse sentido, afirma Paschoal e Machado (2009, p. 80), “as mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas”.

Historicamente, segundo Silva (2014, p. 14),

as primeiras instituições que surgiram foram a Roda dos expostos ou Roda dos excluídos que existiu por mais de um século e foi eliminada em 1950, depois tivemos o surgimento das creches, asilos e orfanatos destinados ao atendimento às crianças, com caráter assistencialista.

O principal propósito era prestar assistência às mães, que apresentavam necessidades e requeriam apoio, como por exemplo, as “mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desempregadas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Conclui-se, então, que as creches surgiram com um caráter assistencialista, em que recebiam filhos de mulheres trabalhadoras que não tinham tempo para dedicar-se a eles, pois precisavam trabalhar. Essa instituição, inicialmente, tinha como objetivo fazer o papel dos pais para as crianças, porém os espaços eram simples, precários, com pouca higiene e com o objetivo único de cuidar e alimentar as crianças, sem nenhuma orientação pedagógica ou psicológica (SILVA, 2014).

Contudo, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF), as condições da creche foram revistas e consideradas como um direito da criança, deixando de ser puramente assistencialista e passando a ser apoiada em suportes teóricos. Eles determinavam um espaço mínimo para a quantidade de crianças, condições básicas de higiene e

enfoque pedagógico, admitindo o direito da criança a um desenvolvimento integral em diversos aspectos descritos na lei, como abordado na primeira parte deste capítulo (BRASIL, 1998).

Um ano após a CF, em 1989, o Ministério do Emprego e da Segurança Social implementou o Despacho Normativo n.º 99/89, que contemplava normas e que tinham como fim complementar o Decreto-Lei n.º 30/89. Os objetivos da creche definidos neste Despacho Normativo são:

- a) Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global
- b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança;
- c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detectadas. (EICHMANN, 2014, p. 22)

A partir deste despacho, a creche tornou-se uma instituição com objetivos claros, importantes para a criança no âmbito educacional. Estipulou-se que esta precisa ser atendida individualmente em vínculo afetivo, considerando a mesma como alguém com especificidades e singularidades únicas e que precisa sentir-se segura afetivamente para que se desenvolva.

O papel da família junto da ação do pedagogo é indispensável, tendo em vista que a criança estabelece um vínculo afetivo desde os primeiros dias de vida com a família, esclarecendo a responsabilidade desta no processo evolutivo da criança. Isso consta no despacho como algo indissociável e que deve ser constante, a fim de priorizar o desenvolvimento social e individual da criança.

Sabe-se que a EI abrange a primeira infância e por isso é considerada como primeira fase do ensino básico. Isso afirma a importância da infância e desse ensino para a sociedade como um direito social do bebê/criança, sendo separada das demais fases educacionais. Assim, afirma Nascimento (2007, p.107):

Embora a Educação Infantil seja parte integrante da Educação Básica, sua especificidade é pouco reconhecida [...] a única diferença apontada pela lei entre a Creche e a Pré-escola diz respeito à faixa etária. [...] o fato de ter sido definida como um nível de ensino implica uma série de normatizações próprias à instituição escolar. A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluna, mesmo que tenha três meses de idade.

Ao falar de EI pensa-se logo no perfil de professor/cuidador que possa fazer esse papel de mediador, levando em conta as peculiaridades da criança de quatro meses a quatro anos em seus vários aspectos: social, afetivo, cognitivo, etc. Para organizar o trabalho dos professores da Educação Infantil, objetivando melhorar as instituições de educação por meio das DCNs, pensou-se em um modelo de currículo para nortear as ações dos profissionais da educação, bem como lembrá-los das necessidades da criança - a mais importante nessa instituição.

1.1.4 Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil

O Currículo em Movimento (CM) (2013) é uma política instalada por meio da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com o propósito de melhorar a educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da EI, do Ensino Fundamental e do Médio. Este trabalho dará ênfase à primeira, tendo em vista a intencionalidade de abranger aspectos importantes da EI para o desenvolvimento da pesquisa.

Para o CM, a criança é um sujeito da história e cultura. Um ser que vai constituindo-se nas e pelas relações objetivas e subjetivas de sua trajetória no mundo, ou seja, as crianças são cidadãs que detêm direitos próprios e que produzem cultura, mas que também são influenciadas pela cultura externa, principalmente pela cultura adulta. A partir das relações/interações com o outro é que a criança se constitui como pessoa na sociedade. Nesse sentido, sabe-se que a criança não é capaz de se constituir sem a cultura externa, isto é, o adulto tem um papel essencial na formação pessoal da criança (BRASIL, 2013).

Nas relações que se estabelecem em uma relação cuidadosa, a afetividade tem um papel importante por ser vital ao ser humano. Presente nos relacionamentos humanos, na instituição educacional ganha peso por ter um caráter constante, evidente e transformador. (BRASIL, 2013, p. 39)

Conforme o parágrafo acima, a relação cuidadosa está intimamente ligada à afetividade na Educação Infantil, destacando-se a importância destas para e entre os seres humanos. Na creche, a relação cuidadosa é ainda mais importante por criar vínculos constantes de afetividade, que se mostram em momentos corriqueiros, mas que são indispensáveis para o desenvolvimento da criança.

Quando falamos em relação cuidadosa, pensamos em alguns conceitos importantes que se desenvolvem durante as relações/interações afetivas. O professor ao deparar-se com situações de conflito ou inesperadas com seus alunos, tende ou deveria ter empatia, isto é, colocar-se no lugar do outro. A ação de colocar-se “na pele” do outro demonstra uma relação afetiva, segura e respeitosa, como é norteadada assim pelo CM.

A Educação Infantil precisa oferecer as melhores condições e os recursos construídos historicamente para a criança porque ela é um ser que se humaniza por estar aberta ao mundo, por portar desejos, por interagir com outras pessoas, por significar e atuar sobre o mundo, por fazer história e cultura, por ser memória, presente e futuro, por ser um corpo que fala, por ser um novo começo para a humanidade. (BRASIL, 2013, p. 23)

A instituição de EI tem um papel fundamental na vida da criança como visto durante este capítulo. Isso ficará ainda mais claro no tópico seguinte em que abrangerá o desenvolvimento como algo de extrema relevância na primeira infância.

1.1.5 A importância da creche para o desenvolvimento da criança

A creche tem um viés essencial na vida das crianças que fazem parte dela, principalmente no que tange ao desenvolvimento. Como coloca Lordelo (2002), em instituições de EI são importantes o ambiente físico, o grupo de atividades, a rotina, os recursos materiais e de pessoal, as interações desenvolvidas e o programa adotado pela instituição para essa faixa etária. A preocupação com a organização desse ambiente relaciona-se com o desenvolvimento infantil considerado como um processo aberto, dinâmico, contínuo e multifacetado e também com a socialização das crianças.

Quando se fala em desenvolvimento, pensa-se certamente em crescimento, como se os dois fossem sinônimos. No entanto, a palavra desenvolvimento abrange um significado e sentido maior, sendo um processo dinâmico, não linear e com diversos momentos e etapas.

O espaço físico, os objetos, as atividades, os funcionários da creche e as interações que acontecem nela, entre outros elementos, são fundamentais para a adaptação da criança em um espaço não conhecido por ela, inclusive sua relação com os cuidadores/professores. A relação afetiva influencia diretamente no

desenvolvimento da criança, pois a partir dela esta constrói sua identidade e autonomia (SILVA, 2014).

A rotina em sala é algo muito importante e que deve ser colocada em prática quando pensamos em educação, principalmente quando se trata da criança pequena na creche. Segundo Barbosa (2006):

Rotina - É uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] A importância das rotinas na educação infantil provêm da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. (BARBOSA, 2006, p. 35)

Como a rotina é algo que acontece diariamente, podemos defini-la como um aspecto estruturante. Isso significa que é a partir dela que a criança consegue antecipar acontecimentos, sentindo-se mais segura e confiante ao realizar as atividades propostas, além de ajudar em conceitos importantes para a aprendizagem dela, como a memorização. Por isso, conforme o Currículo em Movimento (2013, p. 54):

Com o estabelecimento de objetivos claros e coerentes, a rotina promove aprendizagens significativas, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, o suprimento das necessidades biológicas (alimentação, higiene e repouso).

Se a rotina é capaz de estruturar o pensamento e local, o educador, agente que planeja o dia-a-dia dos seus alunos, deve levar em consideração uma rotina que estabeleça meios para que as crianças se desenvolvam e não tornar monótonos e iguais os dias delas, sendo flexível, escutando pedidos dos alunos, caso queiram fazer algo diferente e propondo atividades que os estimulem, visando a qualidade das relações sociais das crianças e assim facilitando e organizando seu próprio trabalho.

Lordelo (2002), Piaget (1977), assim como Vygotsky, acreditam que a criança se desenvolve a partir de suas interações no meio em que é inserida, começando com pai, mãe e familiares e estendendo aos educadores, pessoas que a criança terá mais contato no maior tempo de infância e adolescência. Assim, a creche é um espaço rico em interações, desenvolvimento e aprendizado.

A creche é um local onde a criança está em constantes interações sociais e vínculos afetivos que se dão por meio da cultura. A criança se desenvolve a partir de

um contexto cultural, pois depende da sua interação com os outros no meio em que vive para que possa sobreviver e é por meio dessa interação que a criança sente-se segura e se descobre como pessoa no mundo.

Rocha (1999) fala sobre o que difere a creche da escola, explicitando os objetivos de cada uma:

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. (ROCHA, 1999, p. 70)

Com a fala de Rocha (1999), pode-se dizer que o foco da EI está nas relações sociais/afetivas da criança com outros em um espaço educativo-pedagógico, tendo como objetivo não o ensino, mas a educação de crianças menores de seis anos.

Nesse modelo contemporâneo da EI, a creche é então concebida e valorizada por sua função formadora das crianças como sujeitos históricos e culturais, considerando as relações e interações como objetivo principal. Esse modelo ganha força quando os professores passam a ser considerados como importante apoio relacional e afetivo e como mediadores de relações significativas para as crianças.

De acordo com o Currículo em Movimento, a instituição de EI é um lugar muito importante para que as crianças acessem oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar cultura de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a creche tem um papel influenciador e formador de crianças que utilizam de seus próprios saberes para se relacionar com outras pessoas pelas interações sociais e partir disso desenvolver-se.

Por fim, o papel da EI, entre outros, é também o de constituir-se como uma etapa onde a criança pode desenvolver-se plenamente e ser feliz.

1.2 Afetividade e Desenvolvimento

1.2.1 Afetividade na Educação Infantil

As relações desenvolvidas entre professor e aluno são muito significativas, principalmente na Educação Infantil, modalidade básica de ensino em que a criança

tem a sua primeira vivência e estabelece as primeiras interações sociais e vínculos afetivos.

O conceito de afeto e emoção são muito confundidos na literatura como coisas de mesmo significado, porém pode-se explicar a emoção como um componente biológico do comportamento natural do ser humano, estando ligada diversas vezes à uma reação física do indivíduo.

A afetividade tem um significado mais amplo, por isso é caracterizada por ser uma forma de expressão complexa e essencialmente humana quando se fala em relações entre indivíduos em um determinado meio social. Portanto, como afirma Tassoni (2002, p. 6), “a afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica) ”.

Sabe-se que é nos anos iniciais que a criança, a partir da relação com o outro e através do vínculo afetivo, começa a ter acesso ao mundo simbólico e a conquistar avanços no âmbito cognitivo. Isso é evidente no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1996, p. 48): "as capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros".

Quando existe uma relação afetiva entre professor-aluno, o último sente-se seguro e confiante ao realizar as atividades propostas, como também a relacionar-se com outros colegas. Isso ajuda na construção da autoestima e contribui diretamente para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dele.

É por meio das relações afetivas que o sujeito consegue interagir com outros no espaço social no qual está inserido. No caso da creche, o professor é o agente catalisador em sua relação com o aluno, isto é, a mediação dele de forma afetiva interfere diretamente na aprendizagem do aluno. A partir desta relação/interação é que a criança consegue perceber-se como parte do meio e assim constrói sua identidade de forma significativa.

Durante os primeiros meses de vida, as crianças têm relações predominantes com os adultos: as chamadas relações diádicas, pois abrange duas pessoas. Isso não diminui ou exclui a importância de outras pessoas próximas, como outras crianças. Portanto, inicialmente, a partir do contato com a pessoa mais próxima, comumente a mãe/pai, é que a criança consegue relacionar-se com outras coisas, como objetos, transformando-se em uma relação triádica. Isto significa que é a partir da relação com

o outro que a criança consegue exteriorizar intencionalidades, como por exemplo, quando ela quer beber água e aponta para um copo com água em cima da mesa (olhando para o adulto). Para que consiga chegar a um determinado objeto, a criança precisa do adulto como mediador, em consequência disto desenvolve-se a relação triádica entre criança-objeto-adulto. Conforme afirma Rodríguez (2012, p. 24):

O adulto traz o mundo para a criança. Ele faz isso de maneiras diferentes que variam muito dependendo da situação de interação, o nível de desenvolvimento da criança, a cultura/comunidade pertencente, o propósito da interação, etc.

A criança na creche usa objetos de formas variadas e se relaciona com o cuidador/educador. Em virtude disso, é preciso considerar que o educador tem um papel importante ao mediar o uso do objeto pela criança, isto é, sem o adulto como mediador era impossível que a criança pudesse utilizar objetos nos primeiros meses de vida, já que é o adulto quem inicialmente faz a primeira apresentação do objeto à criança com o uso convencional.

A relação triádica adulto-objeto-criança é importante para a última, pois é a partir dela que está consegue se desenvolver. O objeto nessa relação tem uma função pública e propriedades sociais que perpassam seu real significado, isto é, o objeto tem uma importância maior do que seu uso convencional. Ele é um meio pelo qual a criança interage e se comunica com o adulto de forma intencional ou não intencional.

É importante especificar que com os bebês de até três anos, a interação emocional com os adultos não é substituída pela manipulação dos objetos, pois a atividade anterior não deixa de existir, apenas outra se torna protagonista, conforme se esclarece no currículo em movimento. Entretanto, não se pode esquecer que quem exerce a mediação entre o mundo cultural e a criança é a pessoa adulta. As interações no âmbito educacional não se limitam às interações interpessoais (sujeito-sujeito), mas incluem os saberes, das crianças e dos adultos, objetos também presentes nessa relação.

1.2.2 Os processos afetivos e a construção da realidade na criança

Os processos afetivos são formas de facilitar os engajamentos com os outros. O engajamento permite que a criança desenvolva ações coletivas, vinculadas com

processos de alteridade. Dessa forma, a afetividade permite que existam novas formas de relacionamento e de conhecer o mundo. Partilhar as ações com outros permite novas perspectivas, novas afetividades e novos processos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento (RENGIFO HERRERA, 2018).

O desenvolvimento não é um processo linear, estereotipado de crescimento, muito menos está ligado ao biológico, pois não é natural do ser humano o desenvolvimento. Este só ocorre por meio da inserção da criança na cultura, sendo um processo que ocorre do externo (extrapsíquico) para o interno (intrapsíquico).

A perspectiva histórico-cultural atribuída a Vygotsky (1998) parte do pressuposto que a criança se desenvolve a partir do meio cultural que é inserida quando se relaciona com outras pessoas, principalmente com o adulto (principal mediador das relações). Para Vygotsky (1934, p. 120):

o desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo e o afetivo referente às conquistas realizadas e o desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem construídas [...] os processos pelos qual o afeto e o intelecto se desenvolvem e estão inteiramente enraizados em suas interrelações e influências mútuas.

A ação do adulto sobre a criança facilita a relação desta com o meio e com outras pessoas e a partir dessa relação é que a criança consegue construir seu pensamento e sua própria identidade.

Krueguer (2002) afirma que a criança extrai suas vivências principalmente do contato com outras pessoas, adultos ou crianças. Se os que a rodeiam a tratam com carinho, reconhecem seus direitos e se mostram atenciosos, a criança experimenta um bem-estar emocional, um sentimento de segurança, de estar protegida. O bem-estar emocional ajuda o desenvolvimento da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva, fazendo-a se mostrar benevolente com outras pessoas (MUKHINA, 1998, apud KRUEGUER, 2002).

A relação afetiva professor-aluno é uma via de mão dupla. O professor é quem se relaciona constantemente com a criança juntamente com seus colegas de sala, facilitando e melhorando a relação entre as crianças em momentos variados. Essas relações afetivas interferem significativamente na percepção da criança de si mesma e dos outros, influenciando consideravelmente em seu processo de desenvolvimento.

O sentido de mediação descrito no parágrafo acima vai além da apresentação de um objeto ou colocá-lo no ambiente de aprendizagem para que a criança use/brinque. Entende-se o ato de mediar como algo facilite as relações sociais, influenciando consideravelmente no processo de autonomia da criança, contribuindo assim para seu desenvolvimento, por isso o profissional precisa estar com ela enquanto ela brinca, observando, incentivando, atuando. O objetivo da mediação é questionar, instigar, verificar e participar de todas as atividades (incluindo as brincadeiras) o que leva ao desenvolvimento da criança.

Os relacionamentos afetivos são construídos por meio do contato físico e constante entre os envolvidos, no caso escolar, professor e aluno. Pois, de acordo com Caetano (2013, p. 15):

A criança que recebe afeto cresce e se desenvolve de forma saudável, tanto física como emocionalmente, demonstrando segurança e determinação. O processo de aprendizagem ocorre sem tropeços, sua cognição se desenvolve plenamente.

Os processos afetivos construídos nas relações na qual a criança faz parte permite que ela se descubra como indivíduo com semelhanças e diferenças de outros indivíduos. Isso contribui de forma eficaz para a aprendizagem dela. Conforme Caetano (2013, p. 10):

Pode-se dizer que a afetividade é capaz de estabelecer um clima de confiança entre o professor e o aluno. Tornando o educador o mediador da aprendizagem do educando. Além disso, este vínculo é uma das fontes motivacionais do ensino e da aprendizagem o qual fortalece o desenvolvimento cognitivo da criança.

O tópico seguinte mostrará como a afetividade e a aprendizagem são essenciais e indissociáveis no processo de desenvolvimento de crianças de um a dois anos de idade.

1.2.3 *Afetividade para a aprendizagem*

A afetividade é um meio pelo qual o professor estabelece um vínculo com seus alunos, para que com essa relação consiga-se almejar um processo de aprendizado de melhor qualidade. Então, pode-se dizer que a afetividade e aprendizagem são indissociáveis no meio social em que a criança se encontra.

É por meio da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 249)

Neste sentido, é a partir de momentos simples de afetividade que a criança consegue trabalhar suas potencialidades e chegar à construção da realidade, fazendo todo o processo semiótico de desenvolvimento. Portanto, é muito importante a participação do educador nesse processo, já que é um agente mediador e por isso deve estar atento às necessidades das crianças.

Como foi visto anteriormente, o Currículo em Movimento norteia as ações do professor/educador na EI, por isso a SEEDF adota como eixo integrador do currículo da EI a junção de elementos basilares do trabalho educativo com os bebês e as crianças pequenas: educar e cuidar, brincar e interagir.

Sabe-se que inicialmente o único papel da creche era o de cuidar, mas com o passar do tempo e de lutas, ela passou a ter um intuito maior e mais abrangente, o de educar. Mas como cuidar e educar ao mesmo tempo? É possível? Cabe à instituição de EI colocar-se como o meio onde a criança pode ser educada e cuidada para que assim se almeje o objetivo proposto.

Ações como “brincar” e “interagir”, importantes para o desenvolvimento da criança pequena, se fazem ainda muito presentes em momentos corriqueiros na creche e que não podem ser esquecidos ou colocados como algo sem direcionamento educacional, pois é a partir dessas ações que a criança começa a fazer a construção de si, a se ver como sujeito, pautada em sua relação com o outro (professor) e com o objeto.

O ato de brincar carrega em si um significado muito mais abrangente do que apenas diversão. A brincadeira permite que a criança trabalhe suas potencialidades, limitações, habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. A criança constrói, a partir da imaginação na ação de brincar, o simbólico e dá significado para a brincadeira. Quando uma criança brinca com uma boneca como pai/mãe e filho/filha, está construindo na brincadeira que é simbólica, o significado da paternidade/maternidade. Portanto, quando brinca a criança aprende, estando intimamente ligada uma ação à outra (BRASIL, 2013).

Brincar ajuda na formação da identidade, na capacidade de autonomia, na memória e principalmente na evolução da imaginação, que é um dos elementos

fundamentais para a aprendizagem das relações pessoais. É durante uma brincadeira, e através delas, que as crianças aprendem novos conceitos e se preparam para o mundo (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012).

Ao mediar uma brincadeira, o professor tem um papel essencial, pois pode condicionar a imaginação da criança ou explorá-la ainda mais. Um objeto tem um significado comum, mas não único, isto é, ele não pode ser usado só de uma forma. Se a criança o utiliza de uma forma não convencional, deve-se explorar isto, mostrando que pode ser usado de outras formas. Assim, o professor tem o poder de incentivar a imaginação e mais ainda a aprendizagem. Ainda conforme o Currículo em Movimento (2013, p. 68):

Aos educadores cabe exercer o olhar *ethos* ao cuidado sobre os estudantes, considerando suas necessidades emocionais, culturais e cognitivas, imprescindíveis na formação humana. A humanização é o objetivo maior do processo educativo, fundamentado na autonomia.

Quando se fala em humanização como objetivo maior da EI, considera-se a formação humana do sujeito antes da formação educacional/aprendizagem. Isto é, o caráter formador da Educação Infantil é antes de tudo humano, pois considera a cultura prévia da criança, além de aspectos emocionais importantes também para a aprendizagem e desenvolvimento dela. Portanto, conforme Amorim e Navarro (2012, p. 2):

A afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é uma importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para o Ensino de Educação Infantil.

Como vimos durante este capítulo, a relação professor-aluno é complexa e permeada pelo meio cultural em que ambos se encontram. O aluno, ao chegar à creche, está repleto de bagagem cultural que o ajuda a relacionar-se com outras pessoas no ambiente educacional. Isso significa que a criança não é um agente passivo, em que só aprende e absorve conhecimento, mas é, também, um ser ativo que modifica e é modificado pelo meio em que se encontra.

A relação afetiva propicia um ambiente seguro para os alunos, que em contrapartida aprendem e se desenvolvem a partir disso. A aprendizagem se dá por meio de processos graduais e assim definida por Cerqueira (s.d., p.55):

A aprendizagem é como uma dialética entre fatores internos do sujeito e as influências externas, aí incluídas a família, a escola e o meio social nos quais ele está inserido; sabe-se que os sujeitos não nascem “tábula rasa”, sem conteúdo ou conhecimento; afinal, desde o nascimento apresentam consideráveis conteúdos internos. É com essa capacidade que o homem se apropria do objeto do conhecimento e se torna responsável pelas modificações e transformações do mundo.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem considera tanto os aspectos internos do indivíduo quanto os fatores externos a ele, isto é, o desenvolvimento processual é marcado também por questões afetivas que são indispensáveis ao ser humano.

O próximo capítulo irá exemplificar como acontece a aprendizagem e desenvolvimento a partir de relações afetivas construídas entre professor e aluno na creche e de que forma isso pode também contribuir para a prática docente.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

No embasamento teórico, foi feita uma pesquisa dividida em duas partes: A) Observações feitas em uma sala da aula com crianças de entre 1 a 2 anos em uma creche no DF e B) Entrevistas com duas professoras dessa mesma sala acerca de conceitos relacionados à afetividade e ações desenvolvidas por elas. A primeira parte será exclusiva para as observações feitas e análises individuais delas. A parte B será destinada às entrevistas, em que será feito um breve contexto de como foram realizadas.

2.1 Procedimentos metodológicos

2.1.1 Parte A - Observações

Foi utilizado o método de pesquisa descritiva com a finalidade de analisar os vínculos corriqueiros de uma turma com crianças de um a dois anos de idade em uma creche no Distrito Federal (DF) através de um estudo sobre a perspectiva da psicologia semiótico-cultural, partindo de uma revisão bibliográfica composta pelos principais autores da área, como por exemplo, Piaget, Vygotsky, dentre outros.

A pesquisa descritiva foi realizada com base em observações feitas em variados momentos, espaços e horários distintos, por meio de observação não participante, isto é, não houve interferência do pesquisador durante as observações. Como objeto empírico, uma creche do DF foi selecionada para o estudo feito a partir destas observações em uma turma específica.

Partindo dos conceitos apresentados por Piaget e Vygotsky, o trabalho analisará como a afetividade se faz presente nas relações constantes entre professor e aluno e quais são as consequências dela para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Como parte do processo da pesquisa, será necessária a descrição detalhada de diversos momentos em que acontecem situações de afetividade vinculante na relação professor-aluno e a partir disso a análise das situações descritas. O estudo terá caráter essencialmente qualitativo, com ênfase na observação e análise

sistemática das descrições, ao mesmo tempo em que será necessário cruzamento dos levantamentos com toda a pesquisa bibliográfica já feita.

2.2 Contextualização da pesquisa

A creche em que ocorreram as observações e entrevistas está localizada em uma área de amplo acesso, com um espaço amplo com aproximadamente 250 metros de área construída e utilizada. As salas possuem banheiros adaptados com banheira, pias e sanitários adequados à idade e tamanho das crianças.

Tratando-se de estrutura, a creche dispõe de refeitório, sala ambiente com brinquedos de estimulação psicomotora, biblioteca, recepção, parque e área livre com brinquedos naturais.

A instituição é particular, com o quadro totalizado de quatorze funcionários distribuídos em monitoras/professoras de sala, cozinha, serviços gerais, música, inglês, direção e coordenação.

Por ser particular e em uma área com população de maioria classe média/média alta, as mensalidades variam de valor, conforme o período que as crianças ficam na creche (parcial ou integral) de R\$ 950,00 a R\$ 1800,00.

O número de matrículas é de 30 crianças com idades entre 3 meses e 3 anos e 11 meses. Elas eram separadas em classes de acordo com a fase de desenvolvimento de Piaget.

As fases de desenvolvimento segundo Piaget, são conhecidas como estádios, assim definidos por Cavicchia (s.d., p. 3):

Com estes critérios Piaget distinguiu quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, intimamente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança: estágio da inteligência sensório-motora (até, aproximadamente, os 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 a 7-8 anos); estágio da inteligência operatória concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir, aproximadamente, dos 12 anos).

A separação por estádios facilita a ação do professor como mediador, instigando e destacando as potencialidades de seus alunos por meio da relação afetiva. O estágio escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o sensório-motor (zero a dois anos), que intercala processos biológicos, naturais do ser humano às

interações sociais, em que é considerado o meio e a cultura em que o indivíduo está inserido.

2.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa feita são da turma de um a dois anos de idade, como descrito na contextualização do local pesquisado/observado. A escolha das crianças foi, portanto, aleatória e sem especificidade individual e para a preservação da identidade foram nomeadas ficticiamente.

A participação do observador foi permitida pela instituição e autorizadas as observações e entrevistas também pela proprietária. Apesar da permissão, não foi preciso algum documento formal que autorizasse a entrada do observador/entrevistador, pois ele já conhecia a instituição e tinha livre acesso consentido.

2.4 Observações, situações e análise geral

Esse capítulo será destinado à exposição do que foi observado durante momentos distintos da turma de 1 a 2 anos na creche já contextualizada anteriormente. Foram feitas duas observações de em média 1h30min, em que a primeira (Observação 1) foi subdividida em duas situações (A e B), separadas e analisadas e a segunda (Observação 2) em uma única situação não nomeada. Essas situações foram enquadradas (quadro 1, 2 e 3) e separadas em ações/ falas e séries para selecionar trechos específicos, a fim de exemplificar e facilitar a análise das categorias.

Assim, na observação 1 (em ambas as situações) foram identificados aspectos específicos que eram salientes do que a pesquisa está pretendendo realizar. Embora a observação envolva um longo período de tempo, o registro foi simplificado por parte do observador. Foram destacados os aspectos que estavam mais próximos dos interesses e alvos da pesquisa.

Dessa forma, as situações foram definidas em função de fatos associados com aspectos específicos presentes nas observações e que foram abordados no referencial teórico e posteriormente discutidos nas análises individuais/categoriais.

2.4.1 Observação 1: Situação A – Hora da Brincadeira

A observação foi feita no período da tarde, em uma quinta-feira, após a aula de inglês das crianças, assim então nomeada pela creche. Porém, o sentido da “aula” era de musicalização e atividades lúdicas em inglês, sem qualquer intuito avaliacional, mas de interação e dinamização.

Geralmente, as crianças gostam muito dessas atividades e por isso estavam bem relaxadas, sem nenhum sinal aparente de mal-estar ou nervosismo, exceto uma criança que havia chegado de viagem e estava com dificuldade de voltar à rotina.

O número normal de alunos na sala de um a dois anos nessa creche é de seis no total, em que se percebe as características individuais e contextos culturais variados, que serão considerados durante a pesquisa como essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No dia da primeira observação havia quatro crianças que foram então participantes das situações conjuntamente com as professoras. Assim, estavam todos entretidos quando fui apresentada a elas pela dona da creche que avisou que eu ficaria um pouco para observá-las.

Quadro 1: Situação A – Hora da Brincadeira

Série	Ações e Falas
1	Uma professora (A) pegava uma caixa com panelas e acessórios de cozinha de brinquedo enquanto a outra (B) aguardava para distribuir às crianças. Isso então aconteceu e a caixa vazia com apenas uns brinquedos restantes foi guardada. A professora A foi lanchar nos 15 minutos de direito que tinha à tarde enquanto a B ficou brincando com as crianças.

2	Duas crianças estavam brincando com os brinquedos: Lara e Miguel, enquanto duas outras Bela e Júlia estavam chorando, Bela estava estressada enquanto Júlia estava com dificuldades de voltar à rotina. A professora B que estava sentada, perguntou a elas:
3	- O que foi, Bela? Senta aqui, ó! (apontando para um lugar ao seu lado)
4	-Vamos brincar de fazer um suco! (pegou uma panela, uma fruta e uma colher e entregou à criança quando esta sentou ao seu lado). Ela então perguntou: Você gosta de suco de morango? Mexe assim, pra fazer o suco de morango. (mostrando à Bela como fazia o suco). Bela então começou a brincar ao lado da professora enquanto Júlia olhava.
5	A professora B olhou para Júlia e percebeu que ela também gostaria de brincar mas não estava a vontade em pegar os brinquedos na caixa e disse:
6	- <i>Você também quer fazer um suco, Júlia?</i> (pegando novamente outra panela, colher e outra fruta e entregando a ela).
7	- <i>Olha que delícia o suco da Bela, Júlia, faz também!</i> (disse a professora B apontando para os brinquedos na mão de Bela), então Júlia pegou os brinquedos e começou a brincar também.

8	A professora B brincava junto deles, incentivando a brincadeira, quando Miguel pegou uns brinquedos que ninguém estava usando e jogou em cima dos brinquedos com que Lara estava brincando. Então B disse:
9	- Miguel, não pode fazer isso! Você está estragando o jogo da amiguinha!
10	Miguel saiu de perto e levou seus brinquedos para brincar em outro lugar enquanto todos brincavam. Ele sentiu uma dor de barriga e chorou, quando a professora B chamou ele e perguntou:
11	- O que foi, Miguel? Está com a barriga doendo?
12	- Deixa eu passar a mão na sua barriguinha pra saber se está doendo. (passando a mão circularmente na barriga dele)
13	- Deixa eu ver se você está com a fralda cheia (abrindo sua fralda e olhando)
14	A professora A chegou e então a B avisou-lhe do ocorrido e pediu para que o trocasse.

Fonte: A autora.

2.4.1.1 Análise da Observação 1 – Situação A

A situação ocorreu em um momento de brincadeira dentro da sala de aula entre quatro crianças e uma professora. Eram perceptíveis as diversas tentativas da professora a fazer com que todos brincassem com os brinquedos juntos. A relação dela com as crianças era de carinho e compreensão a tudo o que acontecia no momento, principalmente com aqueles aos quais ela percebia que precisavam de mais atenção como a Júlia e Miguel.

Como visto anteriormente no referencial teórico, o contexto cultural compõe, junto com o sujeito, uma relação de co-construção para que as relações sociais aconteçam de forma significativa bem como a afetividade vinculante, assim presente nas ações da professora com seus alunos.

Quando Júlia estava com receio de pegar o brinquedo, a professora por querer que houvesse interação de todos com o brinquedo incentivou a menina a sentir-se à vontade na brincadeira, perguntando se ela também queria participar e pegando os brinquedos para ela. Isso se faz necessário nas relações entre professor aluno, pois, às vezes, são necessárias outras alternativas para que o outro participe, tendo em vista que é por meio das interações sociais que a criança se desenvolve em diversos aspectos. A professora se torna uma catalisadora do relacionamento e dos vínculos que a criança cria com o mundo. Nos momentos que a criança experimenta solidão, a professora facilita o engajamento nas atividades com ações simples. Júlia sentiu-se à vontade para brincar quando ouviu a professora chamando para a brincadeira.

A mediação é uma prática constante nas ações do professor durante as interações dos alunos, inclusive quando percebe-se que a criança prefere em alguns momentos brincar sozinha. O papel do professor é observar o espaço das crianças e como elas gostam de interagir entre si, dando espaço e meios para que assim elas façam.

Miguel sentiu dor na barriga e a professora chamou-o para saber o que estava acontecendo. Ela passou a mão na barriga dele e disse que iria melhorar. O fato foi simples, mas de um valor significativo se abordarmos a questão da afetividade como um meio de aproximação de Miguel aos colegas e a professora.

Podemos observar, por meio desta situação que a construção de sentidos e significados da criança dá-se a partir de suas interações sociais com e pelo meio cultural que é inserida, criadas a partir de vínculos afetivos constantes.

2.4.2 Observação 1: Situação B – Jantar

Quadro 2: Situação B – Jantar

Série	Ações e Falas
-------	---------------

1	O jantar da turma é, cotidianamente, às 16h45. Lara e Bela sentaram no banco comprido da mesa enquanto Miguel e Júlia foram colocados nas cadeiras de alimentação, o que significava que as crianças que estavam sentadas no banco já sabiam comer sozinhas, enquanto as que estavam na cadeira de alimentação precisavam que a professora desse a elas.
2	A professora A disse que Júlia era bastante "comilona" e por isso daria primeiro a ela enquanto Miguel esperava que fosse alimentado. Ela deu toda a comida à Júlia e perguntou se ela queria mais, Júlia fez que sim com a cabeça e professora pegou mais um pouco de sopa para dar à menina.
3	Miguel aguardava tranquilo esperando por sua hora de jantar e logo que a professora acabou de dar comida a outra criança pegou o prato e deu a ele, que satisfeito ia comendo aos poucos.
4	A professora A percebeu que Bela não estava comendo sozinha, mas logo chegou outra professora (C) de uma turma de crianças maiores e disse que daria comida à Bela. A professora C então falou:
5	- Pode deixar que eu dou comida à Bela, professora. As minhas crianças estão todas comendo sozinhas e quase não vieram alunos hoje! (pegando outra colher para dar a

	sopa à Bela que começara a comer). A professora A consentiu com a cabeça enquanto dava comida a Miguel.
6	<p>Bela estava comendo com a professora C, quando esta se dirigiu a ela:</p> <p>- Hoje você não está fazendo charminho pra comer, hein? Tá comendo bonitinho, parabéns!</p>
7	<p>Logo em seguida, Bela parou de comer e começou a chorar recusando a comida oferecida. Foram feitas várias tentativas pela professora C que falava:</p> <p>- Vamos, Bela. Vamos comer mais um pouco, você precisa ficar forte pra ficar mais bonita. (tentando levar a colher de sopa à boca da criança)</p>
8	<p>Após várias tentativas frustradas, a proprietária da creche que estava por perto interrompeu e disse:</p> <p>- Eu sei por que ela está assim, ela quer comer coisa seca. Pode deixar, vou procurar outra coisa aqui na cozinha para que ela possa comer. (indo em busca de algo que pudesse dar a Bela)</p>
9	<p>Então, todas as crianças voltaram para sala para escovar os dentes, enquanto a dona da creche tentava dar à Bela algo que ela comesse.</p>

Fonte: A autora.

2.4.2.1 Análise da Observação 1 – Situação B

As professoras conhecem bem os seus alunos e suas especificidades. Convivem diariamente com eles e interferem cotidianamente na vida deles: forma de alimentar, dar banho, brincar, ensinar e manter vínculos que se dão a partir do contato com eles.

A situação B mostrou a importância que tem conhecer o outro a partir de vínculos afetivos constantes. Quando a professora C se ofereceu para dar comida à Bela, ela já sabia que algo estava acontecendo, mesmo assim continuou a insistir para que ela comesse, o que ficou claro durante a descrição da situação.

Vayer e Rocin (1990, p. 43) descreve como acontece o sentimento de segurança da criança: "o sentimento de segurança está ligado, ao mesmo tempo, à qualidade das relações no âmbito das pessoas e as referências que constituem o mundo próprio da criança".

A situação B permitiu analisar um ponto importante da relação do professor com o aluno e vice-versa: o reconhecimento do outro. Reconhecer o outro requer observação e atenção a fim de ajudá-lo em suas necessidades.

Podemos perceber nessa situação que existe também uma rotina que facilita as ações da professora, auxiliando no trabalho com as crianças. A rotina na Instituição se fez necessária para a estrutura do ambiente, incluindo as ações pelas professoras e organização mental das crianças ao participarem de diversos momentos e atividades na creche.

O momento da alimentação é muito importante, pois foi citado pelas professoras durante as entrevistas como momentos essenciais em que acontecem a afetividade de maneira mais frequente. Portanto, enquanto a criança se alimenta por meio de gestos simples de cuidado e afeto, ela está também desenvolvendo capacidades motoras e cognitivas, além de conceitos simples como aprender a esperar a sua vez, isto é, a aprendizagem acontece por meio da afetividade.

2.4.3 Observação 2 - Situação única

Quadro 3: Situação única

Série	Ações e Falas
-------	---------------

1	A observação aconteceu pela tarde, por volta de 15h em que a turma tinha cinco crianças. Uma delas, a Letícia estava em seu primeiro dia na turma, pois viera da turma de bebês e por isso estava adaptando-se ao novo ambiente, novas professoras e aos novos colegas.
2	Quando cheguei, eles estavam brincando com diversos brinquedos de variadas formas e tamanhos e com algumas latas que quando abriam achavam os brinquedos. Estava uma brincadeira interessante, pois eles não sabiam o que teria dentro das latas e se sentiam curiosos a descobrir o que tinha em cada uma. A professora B dizia:
3	<p>- Olha essa lata aqui, gente! (pegando uma lata e abrindo - fazendo cara de surpresa!)</p> <p>- O que será que tem dentro?</p>
4	<p>- Tem um bichinho! (tirando um bicho de pelúcia e mostrando-se surpresa)</p> <p>As crianças pegaram as latas e começaram a abrir e olhar o que tinha em cada lata, tanto as deles quanto dos colegas. A brincadeira estava divertida, pois os brinquedos eram variados e alguns movimentavam-se quando a professora mexia, atraindo a atenção das crianças.</p>
5	Todos estavam brincando com o brinquedo, quando a cozinheira levou o suco para a sala e avisou às professoras. Elas então entregaram o copo individual de suco para cada um e logo eles perceberam que era a hora da hidratação, pois existe uma rotina em todas as salas da creche.

6	Enquanto tomavam o suco, eles brincavam com os brinquedos. Miguel acabou derrubando o suco sem perceber. A professora B viu e foi pegar o pano para limpar. Ela então chegou perto de Miguel e disse:
7	- Miguel, você pode dar licença para eu limpar? Você derramou o suco, meu amor. (apontando para o chão molhado com o pano na mão)
8	Ele então saiu do local e foi para o perto dela enquanto a observava limpando o chão. Miguel quis pegar o pano e a professora então disse:
9	- Você quer limpar, Miguel? Toma o pano para limpar o suco. (entregando o pano ao menino)
10	Miguel limpava o chão com satisfação enquanto a professora B falava: - Parabéns, lindo! Você está limpando direitinho! Pronto, agora me dá aqui pra eu guardar o pano. (esperando que o menino lhe desse o pano)
11	Miguel então devolveu o pano à professora, mas ainda percebendo que estava molhado pegou de volta da sua mão, dizendo: - Calma aí, ainda falta um pouquinho. (esfregando o pano no molhado)

12	<p>A professora então respondeu:</p> <p>- Tá bom, Miguel. Limpa direitinho e me entrega logo para eu guardar. (esperando que ele terminasse)</p>
13	<p>O menino entregou o pano à professora B que foi guardar enquanto a professora A chegava.</p>
14	<p>A professora A percebeu que as crianças já estavam querendo mudar de brincadeira e pediu para que eles guardassem os brinquedos, dizendo:</p> <p>- Vamos guardar esses brinquedos e brincar de outra coisa? (pegando a caixa e abrindo para colocar os brinquedos que as crianças iam pegando)</p>
15	<p>- Isso mesmo, gente! Todo mundo brincou, todo mundo deve ajudar a guardar. (arrumando os brinquedos na caixa enquanto os alunos lhe davam os brinquedos que pegavam)</p>
16	<p>Ao terminar de recolher e guardar a caixa, a professora A levou um tapete grande de plástico com bolhas para que as crianças pisassem, tirando as meias para um contato direto entre os pés deles e o tapete e outro tapete comprido com diversos modos de tato para que as crianças experimentassem a sensação de pegar em cada parte do tapete (abotoaduras, pelúcia, velcro, zíper, etc).</p>

17	Os alunos se esparramavam pelo tapete de plástico e gostaram da sensação das bolhas. Alguns se cansavam e iam para o colo das professoras que os recebiam carinhosas e atenciosas.
----	--

Fonte: A autora.

2.4.3.1 *Análise da observação 2*

O engajamento da professora B com os alunos na brincadeira com as latas permitiu que eles experimentassem diversas sensações. Podemos ver que, certamente, essas sensações contribuíram para o processo de aprendizagem deles, pois a professora os instigava à curiosidade para que descobrissem o que havia em cada lata. Igualmente, ela se mostrava como mediadora e norteadora do desenvolvimento de potencialidades fundamentais nas crianças.

Após um período longo em que os alunos brincavam com a professora B, a professora A (que chegou nesse instante) percebeu que a atenção dos alunos estava desviada da brincadeira. A professora A mudou os brinquedos e levou alternativas de entretenimento para as crianças: o jogo do tato. É importante destacar que a professora A esteve atenta às necessidades de seus alunos e isso salienta a relevância do acompanhamento através das observações e da criação de vínculos de acolhimento com as crianças. A afetividade é uma forma de garantir engajamento afetivo para si (no caso da criança) e para a professora como mediadora e facilitadora de processos de aprendizagem.

O jogo do tato atraiu a atenção das crianças que se divertiam a pisar no tapete com bolhas e proporcionou a elas o desenvolvimento de capacidades motoras ao andarem nele e conseguirem se equilibrar ao pisar nas bolhas. Essa relação entre professor-aluno e objeto com a inserção da cultura se fez presente e determinante para que a criança aprendesse, contribuindo diretamente para seu aprendizado e desenvolvimento. Para Cavatton, Mieto e Santos (2017, p.181), "quando permitimos que a criança fale desses objetos e brinque com eles, estamos dando a oportunidade de ela compartilhar os significados com o mundo adulto".

A imitação é apontada como um aspecto fundamental nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se para Vigotsky (1995) de uma das vias fundamentais de desenvolvimento cultural, pelo qual a criança avança nas suas potencialidades intelectuais. Em outras palavras, "a imitação, se concebida em um sentido mais amplo é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento" (VIGOTSKI, 1996 apud PASQUALINI, 2010, p. 175).

Tendo em vista que a imitação humana só é possível se acompanhada do entendimento, quando Miguel imita a professora ao pegar o pano e limpar o local molhado, percebe-se que ele entendeu o significado e o sentido da ação da professora, internalizando e assim imitando.

Vygotsky usa termos como "sentido", "símbolo" e "significado" que estão inseridos na cultura para explicar sobre o processo de desenvolvimento humano partindo da infância inicialmente.

2.4.4 Parte B – Entrevistas

Para Marconi e Lakatos (1999, p. 94), o conceito de entrevista é o “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. A entrevista realizada foi semiestruturada, em que o entrevistador seguiu um roteiro previamente estabelecido, porém permitiu que ele adaptasse perguntas ou as reformular para certificar-se de que o entrevistado entendeu corretamente.

O procedimento utilizado para a realização da entrevista foi um roteiro com seis perguntas acerca do tema afetividade, envolvendo questões que pudessem contribuir para a análise no trabalho. O roteiro encontra-se no apêndice A deste trabalho acadêmico e foi construído, levando em conta os principais conceitos que deviam ser explicitados ao longo da fala dos participantes.

As entrevistas foram feitas por meio de um aparelho celular que gravou as perguntas feitas pelo entrevistador e respostas de duas professoras (separadamente) da turma de um ano a dois anos na mesma creche em que ocorreram as observações. As respostas encontram-se nos apêndices B e C deste trabalho.

A identidade das professoras não foi revelada para sigilo de informações e desdobramento da pesquisa, usados os codinomes A e B, para diferenciação delas. Portanto, logo adiante haverá uma análise conjunta entre observação e entrevista

para a verificação de coerência entre prática e teoria presentes em ambas as metodologias de pesquisa.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Categorias de análise

Com o intuito de melhor compreensão e análise do trabalho, foram selecionadas algumas categorias embasadas nas observações feitas na turma descrita e das entrevistas com as professoras. Essas categorias permitem uma análise mais profunda e complementam de forma singular as análises individuais das situações ocorridas.

As categorias escolhidas para a análise permeiam toda a pesquisa, sendo destacadas como conceitos que são abrangidos em todo o trabalho de forma conjunta, mas individualizados neste subcapítulo. Elas serão expressas e definidas de acordo com as análises individuais de ambos os métodos de pesquisa.

3.1.1 Engajamento

O engajamento facilita a relação entre professor e aluno quando se fala sobre processos de afetividade. Sem a afetividade não há engajamento e sem o engajamento não há comunicação. Nesse sentido, o envolvimento em relacionamentos afetivos acolhedores impulsiona os processos de desenvolvimento da criança. É mediante o engajamento que se estabelecem as possibilidades para que a criança possa significar o contexto onde ela está, como um espaço seguro e propício para que a criança se sinta parte do meio e assim se desenvolva.

No Quadro 1 (série 2-14), mostra-se claramente como a professora é engajada em sua relação com os alunos, isso se intensifica mais adiante (série 5-7) em que após envolver Júlia, esta se sente segura para entrar na brincadeira. Nesse sentido, o contexto em que ocorre o engajamento está direcionado pela afetividade com que acontecem as interações da professora com os alunos. O modo como a professora B

mediou a brincadeira com Júlia, facilitou ainda mais essa relação e a comunicação com ela. Como Júlia estava com dificuldades de voltar à rotina, a mediação da professora B foi afetuosa e necessária para que ela participasse da brincadeira e se sentisse parte do meio em que estava.

Como visto durante o desdobramento do trabalho, o papel do professor é importante como facilitador da relação com seus alunos, assim, mostrou-se necessário um Currículo que norteasse essas ações, auxiliando na melhor prática docente, como foi exemplificado no referencial teórico.

3.1.2 *Empatia*

Em diversos momentos presentes nas situações das observações descritas, pode-se considerar por empatia os posicionamentos que envolvem o se sensibilizar a partir da perspectiva do outro, de perceber a necessidade do outro e se colocar no lugar dele para ajudar. Isso se esclareceu em momentos que a professora percebeu algum desconforto por parte dos alunos. A empatia ajuda no desenvolvimento da criança, colocando-a como prioridade no processo de aprendizagem.

Algumas situações como a do Quadro 1 (10-13), mostram como acontece a empatia, presente na relação da professora B com Miguel. Ela estava atenta a tudo o que ocorria na sala, com as crianças e percebeu o desconforto dele, colocando-se no seu lugar e achando alternativas para ajudá-lo e resolver o problema. Assim, a sensibilidade da professora B foi de extrema importância em sua relação com o aluno, pois facilitou a resolução do problema, trazendo conforto à criança. A empatia é um sentimento importante e presente em relações cuidadosas e com vínculos afetivos.

Em relação às entrevistas com as professoras (Apêndices A, B e C), a opinião das mesmas (resposta 1) caracterizam a afetividade como algo importante dentro de sala de aula, alegando, inclusive, terem ações cuidadosas, que envolvem afeto, atenção, observação e satisfação das necessidades do outro, exemplificando o papel da empatia.

Assim, como mostra-se também no Quadro 1 (série 5), a empatia é fazer pelo outro aquilo que ele precisa, ou seja, as suas necessidades, por isso precisa-se ter uma sensibilidade para perceber tais necessidades. A sensibilidade se desenvolve a partir de vínculos afetivos constantes.

3.1.3 Vínculo afetivo

A construção de vínculos afetivos permite uma troca de respeito mútuo em que considera as duas pessoas como participantes de um mesmo meio. Quando há vínculos afetivos, há engajamento que facilita na relação professor aluno, no caso da creche. O aluno percebe a afetividade nas interações e é capaz de agir conforme a percepção do contexto em que se encontra.

Nas falas das professoras nas entrevistas (resposta 3), podemos identificar que há um vínculo construído além de uma ação técnica ou educacional. A professora tenta facilitar uma comunicação e uma forma de organização relacional ampla e envolvente. As professoras sentem-se muito próximas das crianças, muitas vezes até mais que os pais, dado o longo período em que estão em contato com elas. Dessa forma, percebe-se que há respeito em ambos os lados (professor e aluno) e isso facilita a relação com as crianças e a resolução de conflitos entre elas.

3.1.4 Reconhecimento do outro

O reconhecimento do outro acontece a partir das interações sociais que desenvolvem-se frequentemente, isto é, você só reconhece o outro quando é capaz de conhecê-lo em suas individualidades. Esta ação implica em observação e atenção ao outro, no sentido de perceber antecipadamente as necessidades do outro.

Essa categoria desenvolve-se a partir de vínculos afetivos e empatia, pois o reconhecimento do outro se dá quando existe uma relação afetiva. Conforme o Quadro 2 (série 1), pode-se perceber que a convivência e a relação afetiva e o reconhecimento das crianças, levou a professora A perceber quais crianças comiam de uma determinada forma, adaptando-as à melhor forma de alimentação para cada uma. Quando Bela não está comendo, mesmo que ela já comesse sozinha, a professora A vê a necessidade de alimentá-la, como fez com os outros que não comiam sozinhos. Esta ação requer um reconhecimento individual e a partir disso se desencadeiam formas diferentes do outro também reconhecer outros indivíduos e suas necessidades.

A situação *“Hora do Jantar”* foi apontada na fala das professoras nas entrevistas (resposta 4), como um dos momentos onde elas mais percebiam a afetividade e inclusive citaram alguns exemplos de ações que tinham para conduzi-

los a comer. As professoras colocaram essas ações como “formas amorosas” de resolver o problema em questão.

3.1.5 Partilha de atividades

A partilha de atividades se faz presente em ambientes que contenham mais de um sujeito. Nenhum ser humano é capaz de sobreviver sem o outro e assim sem sua relação com o outro. Partindo daí a partilha de atividades acaba tornando-se necessária como parte essencial da educação, especialmente na creche, lugar onde a faixa etária mantém relações intensas entre a construção da identidade individual e da coletiva (que se dá por meio da partilha). Os momentos de partilha estão associados com trocas de sentimentos, afetos, significados, práticas, saberes e, inclusive, de construções identitárias. As atividades conjuntas permitem o reconhecimento da cooperação e da solidariedade como eixos de articulação dos relacionamentos humanos. No caso dos bebês, os relacionamentos facilitados pelas professoras, são portas para acessar aos mundos culturais e sociais possíveis. Novidades, ressignificações e novas formas de relação com os outros. São esses elementos que serão considerados nesta categoria.

Em diversos momentos das situações que ocorreram durante as observações na creche, a partilha de atividades se fez presente e essencial para a construção individual e coletiva das crianças. No quadro 3 (série 1-4), mostra-se um contexto de brincadeiras com brinquedos em latas compartilhados entre as crianças. A brincadeira tornava-se divertida pelo fator surpresa. A professora B incentivava o descobrimento do que havia em cada lata e também o compartilhamento dos brinquedos entre as crianças.

Neste sentido, a partilha de atividades e as ações da professora B contribuíram para a formação de conceitos importantes para as crianças, como a solidariedade e cooperação no ambiente.

3.1.6 Acompanhamento da ação

O acompanhamento da ação de uma criança acontece pelo cuidado e atenção de um adulto. Quando a professora está atenta aos seus alunos e às suas necessidades percebe rapidamente o que está acontecendo, podendo até prever futuras ações. A observação propicia um maior cuidado e percepção das

necessidades das crianças, promovendo o acompanhamento da ação de forma a direcionar a criança.

As professoras durante as entrevistas, muitas vezes, se auto afirmaram cuidadosas e atenciosas a tudo que acontecia às suas vistas e por isso percebiam rapidamente ações e até conseguiam antecipar acontecimentos. Isso se exemplifica no Quadro 3 (série 6-9), em que a professora B percebe Miguel observando-a limpar e ela entrega o pano quando ele pede, dando ao menino a oportunidade de ele mesmo limpar o que sujou, trabalhando conceitos essenciais na formação da identidade da criança, como responsabilidade e cooperação.

3.1.7 Narrativa das ações realizadas

Ao narrar uma ação realizada a professora consegue organizar os pensamentos de forma oral. Isso é muito importante para a criança, pois a ajuda a perceber e observar coisas ainda não observadas, além de incentivá-la a imaginar. A imaginação, como visto no presente trabalho, é uma forma de aprendizagem e desenvolvimento.

No Quadro 1 (série 4), a professora B organiza a brincadeira narrando ações pertinentes à situação que está acontecendo. A professora, por meio da narrativa de ações, auxilia as crianças na hora da brincadeira, cooperando de alguma forma para chamar a atenção delas e envolvê-las juntas na ação. Dessa forma, o aluno consegue compreender melhor o que está acontecendo e organizar seus pensamentos, influenciando consideravelmente na cognição, memória e aprendizagem dele.

3.1.8 Acolhimento

O acolhimento faz com que o outro indivíduo sinta-se seguro. Isso permite que a criança desenvolva melhor suas potencialidades e assim a aprendizagem. Isso tem a ver com a forma com que a criança se percebe na relação com o adulto, no caso, o professor. Quando ela percebe que é acolhida, mantém uma relação afetiva constante com o adulto e consegue se desenvolver em muitos aspectos, tanto educacionais quanto sociais.

Em todas as situações descritas percebe-se que existe acolhimento na relação professor-aluno e isso também é evidenciado nas respostas das professoras durante

as entrevistas. No quadro 1 (série 2-6), a professora B procura diversas formas para acolher as crianças e fazê-las participarem da brincadeira. Ao perceber que poderia influenciar Bela e Júlia a brincar e assim ajudá-las na adaptação ao ambiente e aos colegas, a professora B as trouxe para brincadeira com seu acolhimento.

No quadro 2, podemos observar que o acolhimento acontece de forma diferente, pois desencadeia formas diferentes de lidar com a criança. Em toda essa situação nota-se a preocupação com a alimentação de Bela por todas as professoras presentes, inclusive pela proprietária.

O acolhimento também acontece por meio do reconhecimento do outro e de vínculos afetivos. Ele influencia diretamente no processo de desenvolvimento da criança, criando pontes entre o professor e aluno, que se fazem necessárias em momentos simples na creche.

3.1.9 Contato físico

O contato físico permite mostrar que existe confiança na relação com o outro. Quando há contato físico, há vínculo afetivo. O contato físico faz parte das relações cuidadosas em momentos corriqueiros e é indispensável para o âmbito da aprendizagem, já que incentiva a segurança, autoconfiança e autonomia da criança.

O Quadro 1 (série 12-13) exemplifica como o contato físico é importante em uma relação, especialmente no caso professor-aluno. O contato, nesse caso, traz aspectos muito relevantes e já mencionados em outras categorias: o reconhecimento do outro e a empatia. Além de estar atenta ao que acontece em sala com seus alunos, a professora B percebeu a necessidade de Miguel e tentou ajudá-lo de alguma forma, tocando-o e massageando sua barriga. Esta ação simples, porém, de grande valor, revelou características importantes da relação professor-aluno que envolve afeto e cuidado. A professora A na resposta 6 da entrevista, afirma cuidar de seus alunos como cuida de seus filhos, no sentido de existir contato físico em momentos necessários.

3.1.10 Entonação

O modo como se fala, em seus vários aspectos como tom, volume e intensidade, interfere diretamente na forma com que o outro entende. Dependendo da

entonação utilizada, a criança pode sentir-se bem ou mal, confortável ou não com a situação, tendo uma reação diferente para cada situação. A percepção da criança em uma situação é interpretada instantaneamente, por isso ela entende quando o outro fala com carinho, com atenção ou com grosseria ou brigando. Dessa forma, o mediador deve mostrar sua intenção ao outro, de acordo com a entonação da voz.

No Quadro 3 (séries 4 e 10), o modo como a professora B fala, instiga as crianças a participarem da brincadeira, isto é, a entonação da voz atrai a atenção dos alunos e incentiva-os a brincar. Dessa forma, a professora B usou dessa alternativa para promover a participação conjunta das crianças na brincadeira.

Já no Quadro 1 (séries 8 e 9) a entonação da voz da professora B é diferente do caso do parágrafo acima, pois ela usa de um modo ríspido para chamar atenção de Miguel a fim de corrigi-lo em sua ação. A intervenção da professora nesse caso é necessária para a resolução de conflitos na hora da brincadeira. Assim, o papel do professor é importante também na mediação em situações corriqueiras na creche, pois deve perceber a melhor forma de intervir e usar da voz para resolver situações.

3.1.11 Aspectos metacomunicativos

Os aspectos metacomunicativos referem-se àqueles além da comunicação verbal propriamente dita, como a interpretação de certa ação ou certas palavras ditas em uma relação comunicativa. Podemos exemplificar a metacomunicação em alguns tipos como expressões faciais, postura, olhar, movimentos do corpo, toque, entonação da voz, ritmo da fala, dentre outros.

A metacomunicação pode estar presente tanto em comunicações verbais quanto em não verbais, por isso, considera o contexto em que acontece a interação entre indivíduos e auxilia na interpretação de ações.

Durante as diversas situações na creche, observamos que há aspectos metacomunicativos presentes nas relações entre professor-aluno e dos alunos entre eles mesmos, no quadro 1 (série 5), por exemplo, a professora B ao observar e perceber, por meio de expressões faciais, que Júlia queria brincar, mas estava com dificuldades de se entrosar, utiliza uma entonação de voz que convence Júlia a participar da brincadeira.

No Quadro 3 (séries 3 e 4), a professora B utiliza também de aspectos metacomunicativos, como a expressão facial de surpresa para chamar a atenção dos alunos para a brincadeira, bem como o uso de movimentos corporais.

Dessa forma, a metacomunicação é importante nas relações sociais, pois fazem-se presentes de variadas formas e ajudam a interpretar ações, melhorando o entendimento e percepção da mensagem que será transmitida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto em todo o trabalho, o papel da afetividade na relação professor-aluno é fundamental no processo de aprendizagem deste. Descrevemos as situações a partir de observações e entrevistas, categorizamos os valores e analisamos cada situação escolhida. Assim, podemos destacar diversos conceitos que se conectam nesse sentido, como engajamento, vínculo afetivo, empatia, acolhimento, contato físico e etc.

A perspectiva semiótico-cultural em que este trabalho se embasou, por considerar o indivíduo em seus aspectos culturais, relacionais e contextuais contribuiu para uma melhor análise e desenvolvimento em dimensão da significação e ressignificação de valores.

Partindo desse princípio, percebemos a importância dos vínculos afetivos para a criança, especialmente na creche, objeto de pesquisa estudado. É importante também destacar as contribuições ao professor de Educação Infantil presentes em parte do currículo em movimento, auxiliando e norteando suas ações.

Alguns aspectos citados neste trabalho ajudaram na compreensão do papel do professor e nas relações sociais e afetivas que este tinha com seus alunos, sendo a criança o enfoque da relação afetiva. As categorias de análise exemplificam alguns conceitos importantes acerca da afetividade e como esta está ligada à aprendizagem da criança. O engajamento se dá por meio de vínculos afetivos e facilita a relação/mediação do professor. Os vínculos afetivos, por sua vez, permitem e envolvem ações/sentimentos como empatia, reconhecimento do outro, acolhimento e contato físico, necessários para o desenvolvimento infantil.

Sabe-se que a partilha de atividades é comum e necessária em momentos corriqueiros na creche e envolve ações pertinentes ao professor e aluno, que estimulam a aprendizagem deste. Nesse sentido, a partilha de atividades envolve também aspectos como o modo de falar ao qual nomeamos de entonação; aspectos metacomunicativos, que se caracterizam por ir além da utilização da fala; e acompanhamento da ação e narrativa das ações realizadas pelo professor, que estrutura e organiza suas ações, visando um melhor planejamento de seu trabalho.

Em situações corriqueiras na creche e entrevistas, buscou-se analisar alguns conceitos pertinentes ao assunto para desenvolvimento do trabalho. Com isso,

podemos constatar se a teoria presente nas falas das professoras nas entrevistas condizia com a prática do dia-a-dia, como presentes nas observações. Portanto, as duas metodologias presentes neste estudo se completam e somam para uma melhor análise geral da pesquisa.

Conclui-se assim, que a aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil se dá por meio de vínculos afetivos que acontecem por mediação do professor, mesmo que o sujeito principal desta relação seja o aluno. O papel do professor vai além da apresentação de objetos ou brinquedos, mas remete a instigar a curiosidade do aluno, buscando meios que auxiliem na descoberta de novas ações, percebendo novas necessidades e mudando as estratégias quando necessário.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. C. S. de; NAVARRO, E. C. Afetividade na Educação Infantil. **Revista Eletrônica da Univar**, 2012, nº 7, p. 1-7. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/344756248/Amorim-e-Navarro-2012>>. Acesso em: 13 de novembro. 2018.
- ANDRADE, LBP. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3.
- BELO HORIZONTE (MG). **Desafios da Formação** - Proposições Curriculares - Educação Infantil - Rede Municipal de Educação e Creches com a PBH. Belo Horizonte, MG: SMED, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 06 de novembro. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica, caderno: Educação Infantil, SEEDF, 2013. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 02 de novembro. 2018.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 06 de novembro. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil. Coordenação Geral de Educação Infantil, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 de novembro. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação de crianças em creches. Secretaria de Educação a Distância, 2009. Nº 15. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>>. Acesso em: 07 de novembro. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 06 de novembro. 2018.

- BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 06 de novembro. 2018.
- BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER G. E. (orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.
- CAETANO, L. de. A. **A importância da afetividade docente para o desenvolvimento cognitivo de educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4323/1/MD_EDUMTE_2014_2_49.pdf>. Acesso em: 13 de novembro. 22018.
- CAVATON, M. F. F. ; MIETO, Gabriela Sousa de Melo ; SANTOS, G. S. **O desenvolvimento cultural da criança pequena:** dos usos dos objetos à fala e ao faz de conta. In: Fabrícia Teixeira Borges; Silviane Bonaccorsi Barbato; Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho. (Org.). Experiências inovadoras e identidade Formação de professores, transmídia e criatividade. 1ed.Recife: Ed. UFPE, 2017, p. 181-200.
- CAVICCHIA, D. de C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.** São Paulo: UNESP. [Sem Data]. 1-14 p. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em: 03 de dezembro. 2018.
- CERQUEIRA, M. S. **Um outro olhar:** Afetividade e aprendizagem. In: ANTONINO, E.; VIGAS, M. C. C.; PEIXOTO, M. de F. (orgs.). Ação Psicopedagoga: uma contribuição para a construção do conhecimento. Salvador-Bahia: Núcleo de Psicopedagogia. Fundação Cidade Mãe. [Sem Data], p. 55-61. Disponível em: <<http://www.fcm.salvador.ba.gov.br/images/Publicacoes/Livro%20GEPPE.pdf#page=56>>. Acesso em: 03 de dezembro. 2018.
- EICHMANN, LML. **As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos.** Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final_AS_ROTINAS_NA_CRECHE_-_A_SUA_IMPORT%C3%A2NCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIAN%C3%87A_DOS_0_AOS_3_ANOS.pdf>. Acesso em: 08 de novembro. 2018.
- KRAMER, S. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil.** In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.
- KRUEGER, M. F. **A relevância da Afetividade na Educação Infantil.** Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação e Associação Educacional Leonardo da Vinci, 2002. Disponível em:

<<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-04.pdf>>. Acesso em: 08 de novembro. 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. **A afetividade em Sala de Aula**: um professor inesquecível. In: Psicologia Escolar e Educacional. Vol. 9, 2005, p. 247-260. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a07.pdf>>. Acesso em: 08 de novembro. 2018.

LORDELO, E. da R. **Contexto e desenvolvimento humano**: quadro conceitual. In: LORDELO, E. R; CARVALHO, A. M. A. KOLLER, S. H. (orgs.) Infância brasileira e contextos de desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Edufba, 2002, p. 5-18.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NASCIMENTO, E. C. M. do. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência? **Educere**, Paraná, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf>. Acesso em: 07 de novembro. 2018.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2012, vol.34, n.3, pp.633-648.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, p. 78-95, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 08 de novembro. 2018.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na Educação Infantil**: A perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. MARTINS, L. M., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 08 de novembro. 2018.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação.

RODRIGUÉZ, C. El adulto como guía: El estabón perdido del desarrollo temprano. **Padres y Maestros**, 2012, 344. P. 23-26. Disponível em: <<https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/526/431>>. Acesso em: 08 de novembro. 2018.

- SILVA, A. P. B. da. *A afetividade na relação adulto-criança na Educação Infantil*. 2014. 41f. Tese de Graduação - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014. Disponível em: <
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2876/1/APBS22082014.pdf>
 >. Acesso em: 13 de novembro. 2018.
- SOUZA, D. L. de; et al. **Educação Infantil no Brasil**: Do assistencialismo a conquista do direito. In: Fórum Internacional da Pedagogia, 2014, Santa Maria - RS. Educação Infantil no Brasil: Do assistencialismo a conquista do direito, 2014. Disponível em: <
http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_06_2014_09_33_13_idinscrito_1851_6cdf162d351d305dd4fd1d42a2deecb7.pdf
 >. Acesso em: 08 de novembro. 2018.
- TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Ana Maria F. Aragão Sadalla; Roberta Gurgel Azzi. (Org.). Psicologia e formação docente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 08 de novembro. 2018.
- VAYER, Pierre; ROCIN, Charles. **Psicologia atual e desenvolvimento da criança**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA

1. Qual papel a afetividade tem nos processos educacionais?
2. Você se considera uma pessoa afetiva? Como?
3. Como você se relaciona com as crianças da sua turma?
4. De que forma você vê a afetividade nas situações corriqueiras na creche?
5. Como você julga o papel da família na construção desses processos de afetividade da criança?
6. Sua história pessoal interfere na forma como você cria relacionamentos com as crianças?

APÊNDICE B

RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSORA A

1. Ah, eu acho muito importante porque a afetividade tem que ter com as crianças, porque se não tiver não adianta. A gente não pode substituir a mãe, né? Mas a gente complementa, né? Faz um complemento afetivo com as crianças. Não tem como não fazer!

2. Ah, eu me considero sim. Eu sou carinhosa, bastante carinhosa e atenta. Sou bastante atenta em tudo o que eles necessitam, eu percebo e tento satisfazer as necessidades. O cuidado com eles durante o dia.

3. Nessa turma eles precisam de mais atenção, porque eles tem as "fasezinhas" perigosas (risos) que é a mordida, a fase em que estão nascendo os dentes, a fase que precisam de mais atenção, compreensão. Que é a fase mais difícil pra eles, que eles estão saindo da fase de bebê e entrando na fase de criança, né? Aí é mais complicado pra eles. Aprender a andar, a dar os primeiros passos, tanto que os primeiros passos que eles dão é pra gente. Então como não ficar feliz, como não ficar contente? Tem criança aqui que passa 12 horas na creche, entra as 7h e sai as 19h e é com a gente, então não tem como não se apegar a essas "pessoinhas".(risos)

4. Na hora da comida, na hora da troca. Na troca também a gente conversa, a gente brinca, porque tem criança que não aceita, né? Você pegar, tocar nela, mas aí com carinho, com compreensão, com jeitinho, com o toque seu você consegue fazer isso. Eu acho que o principal é na hora da troca, do banho. Nas refeições é mais fácil, tem criança que come tranquila, tem criança que não. Quando as crianças não querem comer a gente faz uma dinâmica, a gente inventa, a gente canta, até pintar a cara de palhaço a gente faz se for possível, mas o mais difícil que eu acho mesmo são as trocas.

5. O papel mais importante é o deles, porque o pequeno já sente se é desejado, quando é aceito, desde a barriga ele já sente, já sabe quem é a mãe, quem é o pai,

ele sente. Então eu acho muito, muito importante a presença do pai. Os pais das crianças dessa sala são bem presentes, são super atenciosos com eles, carinhosos, não tem do que reclamar não. Eles cuidam bem, mas a gente que faz o segundo papel que é o de cuidar, o educar é com eles.

6. Sim. Porque eu sou mãe, tenho dois filhos, né? Então o que eu faço pros meus filhos eu quero passar pra eles: aconchego, amor, carinho, compreensão com cada um, a mesma coisa que eu faço com meus filhos, eu faço aqui com eles, só não posso fazer mais porque eles não são meus filhos, mas cada criança aqui é diferente da outra, eles são super diferentes um do outro, é como se fossem meus filhos.

APÊNDICE C

RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSORA B

1. A afetividade eu acho importante, porque a criança, a gente dando mais carinho pra ela, ela se sente mais segura com a gente, né? E tipo assim, às vezes elas tão chorando, fazendo alguma coisa errada, mas querem só uma atenção da gente, né? Aquele carinho que é importante pra elas. Acho que afetividade é isso, né?

2. Sim, eu me considero uma pessoa afetiva. Sou afetiva com as crianças, eu gosto muito de dar atenção pra elas, de saber o que elas estão querendo, o porquê que chorou. Eu gosto mesmo de fazer as vontades. Se tá chorando eu pergunto: Quer isso aqui, meu filho? Pegue! pra não chorar. Eu sou assim, eu sou dessas que evita o choro, que caiu eu vou lá e pego e pergunto o que aconteceu. Eu dou dessas de "ceder", eu "cedo muito", tipo se a criança quer algo e dou outra alternativa pra ela e ela não quer, eu deixo ela escolher o que ela quiser só para não chorar, "quer esse fica com esse" eu sou assim.

3. Ah, eles gostam muito de atenção e eu gosto muito de dar atenção pra eles, de abraçar, beijar, conversar, brincar. Eles gostam muito de música, prestam muita atenção quando a gente tá cantando. Quando a gente põe um brinquedo, eles gostam que a gente brinque com eles e isso me chama muita atenção neles. Tipo assim, eu pego um "animalzinho", se eu fizer tipo uma fazendinha aqui (mostrando com as mãos), fizer o som dos animais, eles vão ficar todos de olho em mim. Não é só "jogar" o brinquedo e deixar por conta, eles não dão valor. Eles dão valor quando você tá lá brincando, pega uma "coisinha" e fala: "Olha que legal isso aqui! Olha o que o bichinho faz!" Isso chama muita atenção deles.

4. É importante, inclusive no momento da refeição, por que às vezes tem criança que não quer comer, então você tem que ter um certo tipo de conversa com ela pra conseguir fazer ela comer. Eu tenho que estar prestando muita atenção mesmo sendo difícil, pois tem muitos para comer e é aquela correria, mas é importante também dar atenção pra eles na hora de comer e eles às vezes não querem, mas você assim olhando, falando, inventando uma história eles acabam comendo.

5. Eu acho importante, porém tem mãe que dá atenção até demais pro filho às vezes, porque aí o menino não quer ficar na creche, chora demais, quer tudo do jeito dele, eu acho que já é atenção até demais, mas tem umas que dão atenção no tamanho certo e tudo certo. Na sala onde fico percebo que os pais são bem atentos aos filhos, muito afetivos, dão muito carinho, até porque eles são muito pequenos e acabam recebendo atenção até demais.

6. Não. Eu separo muito bem a minha vida pessoal da profissional, mas sou aqui como sou em casa, carinhosa e atenta com meus filhos como sou com os filhos dos outros.